

Hoe universeel zijn receptieve meertaligheidstrategieën? Vreemde-taalleerders op school: Een pilotstudie

Eva Knopp¹, Sabine Jentges¹, Chrissy Laurentzen¹ and Margot van Mulken¹

¹*Radboud Universiteit*

Abstract There are multiple ways in which language learners' multilingual repertoire can be put to use in foreign language learning and teaching. One such use is receptive multilingualism (RM), i.e. when interlocutors "with different language backgrounds use their respective preferred language while understanding the language of their interlocutor" (Blees & Ten Thije, 2017, p. 333). Despite the fact that RM has been found to be an effective means of communication between adult speakers of typologically related languages, such as Dutch and German (see Beerkens, 2010; Ribbert & Ten Thije, 2007; Van Mulken & Hendriks, 2015), there is hardly any research investigating its use and effectiveness in younger learners in school settings (Ten Thije et al., 2020). In this contribution, we present the results of a pilot study in which we investigate whether German secondary school students make use of their multilingual repertoire by employing receptive multilingual strategies when decoding an unknown, but typologically related language (Dutch) and whether they can transfer these skills when decoding a less typologically related, unknown language (Maltese). Results indicate that participants were able to make use of their multilingual repertoire when decoding the Dutch texts and, to a lesser degree, also when decoding Maltese. We also found indications for positive development over the course of the week. However, these developments were subject to strong individual differences, indicating that not all participants benefitted from the intervention to the same degree.

Samenvatting Er zijn verschillende manieren waarop taalleerders hun meertalige repertoire in kunnen zetten om een vreemde taal te leren en te onderwijzen. Een van die manieren is receptieve meertaligheid (RM): gesprekspartners "with different language backgrounds use their respective preferred language while understanding the language of their interlocutor" (Blees & Ten Thije, 2017, p. 333). Ondanks het feit dat RM een effectieve communicatiewijze is gebleken tussen volwassen sprekers van typologisch verwante talen, zoals het Nederlands en het Duits (zie Beerkens, 2010; Ribbert & Ten Thije, 2007; Van Mulken & Hendriks, 2015), bestaat er nauwelijks onderzoek naar het gebruik en de effectiviteit onder jongeren die de taal op school leren (Ten Thije et al., 2020). In dit artikel presenteren we de resultaten van een pilotstudie waarin we onderzoeken in hoeverre Duitse middelbare scholieren hun meertalige repertoire gebruiken door receptieve meertaligheidstrategieën in te zetten bij het decoderen van een onbekende maar typologisch verwante taal (Nederlands) en in hoeverre ze deze vaardigheden kunnen overdragen op het decoderen van een onbekende taal die niet typologisch verwant is (Maltees). De resultaten wijzen erop dat deelnemers in staat waren hun meertalige repertoire te gebruiken bij het decoderen van de Nederlandse teksten en, in mindere mate, ook bij het decoderen van het Maltees. We vonden ook indicaties van positieve ontwikkeling gedurende het onderzoek. Echter waren deze ontwikkelingen sterk individueel afhankelijk, wat erop wijst dat niet alle deelnemers in dezelfde mate profiteerden van de interventie.

Trefwoorden receptieve meertaligheid, decodeerstrategieën, language awareness-strategieën, buurtalen Duits-Nederlands, NT2

Article history

Received: September 23, 2020

Accepted: April 21, 2021

Online: September 7, 2021

Corresponding author

Eva Knopp, eva.knopp@ru.nl

Author contributions

Eva Knopp, conceptualization, methodology, investigation, analysis, writing – original draft; Sabine Jentges, conceptualization, methodology, investigation, analysis, writing – review and editing; Chrissy Laurentzen, writing – review and editing; Margot van Mulken, writing – review and editing

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Funding information

The data for this study were collected as part of the "Nachbarsprache&buurcultuur" project. This project is funded as part of the Interreg V programme of the European Union, as well as by the German state of Nordrhein-Westfalen, the Dutch province of Gelderland and *Taalunie*.

Conflicting interests

The authors have declared that there were no conflicting interests.

Supporting information

None

1 Meertaligheid en plurilinguale competentie in het onderwijsbeleid

Europa is een meertalige samenleving en dat kan zeker ook van de beide buurlanden Nederland en Duitsland gezegd worden. Het KNAW-rapport *Talen voor Nederland* beschrijft het als volgt: “Nederland is een meertalige samenleving [...]. Daarnaast moeten we verder kijken dan het Engels en beter gebruikmaken van aanwezige talenkennis” (KNAW, 2018). Zulke opvattingen, die bewust het meertalige repertoire van de samenleving willen aanboren, zijn ook kenmerkend voor het Duitse onderwijsbeleid, zoals te lezen valt in het referentiekader voor schoolkwaliteit van de deelstaat Noordrijn-Westfalen (NRW). Dat stelt dat scholen oog moeten hebben voor de culturele achtergrond en meertaligheid van hun leerlingen, en moeten zorgen dat ze deze kennis en vaardigheden kunnen inbrengen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015, p. 31).¹ Beide genoemde beleidsdocumenten verwijzen naar wat de Raad van Europa in het gemeenschappelijke Europese referentiekader voor talen (ERK of Engels *Common European Framework of Reference, CEFR*) zegt over meertaligheid en plurilinguale competentie (Council of Europe, 2001).

De nieuwste versie van het ERK beschrijft voor het eerst de descriptoren voor *plurilingual competence* (Council of Europe, 2020, p. 30). Met deze focus op plurilinguale competentie willen de opstellers van het ERK benadrukken dat de taalvaardigheden van mensen die in meertalige samenlevingen opgroeien of terecht komen, niet strikt gescheiden zijn in verschillende taalsystemen, maar taaloverstijgend en dynamisch zijn. Op deze manier wordt het onderscheid gemaakt met monolingüistische taalvaardigheid, zoals moedertaalvaardigheid. Hedendaags toegepast taalkundig onderzoek naar meertaligheid veronderstelt ook een dynamische, taaloverstijgende meertalige competentie, maar gebruikt vaak nog de termen meertaligheid en meertalige competenties. In deze bijdrage worden meertaligheid en plurilingualisme als synoniemen gebruikt.

In de Nederlandse context is de visie van het ERK terug te vinden in het kader van de curriculumontwikkelingen voor Engels en de moderne vreemde talen (Engels/mvt) in het voorstel voor curriculum.nu. “Meertaligheid” (bouwsteen 5) wordt hier als “een dynamische realiteit in onze samenleving” beschreven (curriculum.nu, 2019, p. 19). Net als in het ERK gaat het hier om meertaligheid als competentie:

Meertalige competentie is het vermogen om het eigen meertalige repertoire functioneel en flexibel in te zetten om een nieuwe taal te leren of om te communiceren door bijvoorbeeld tussen sprekers van verschillende talen te bemiddelen of door te schakelen van één taal naar de andere om een tekst te begrijpen of informatie te verwerken (curriculum.nu, 2019, p. 19).

Deze bouwsteen benadrukt ook dat meertaligen “gebruikmaken van de talen uit [het] meertalige repertoire om informatie te verkrijgen [...]” (curriculum.nu, 2019, p. 35). Het

gaat dus onder andere om het vermogen om onbekende talen te begrijpen of te ontsleutelen (of ‘decoderen’) met behulp van het eigen taalrepertoire.

Omdat meertaligheid wordt gezien als een competentie die ontwikkeld kan worden, is het van belang dat dit op school tijdens het leren van een vreemde taal succesvol gestimuleerd wordt. Er bestaat nog weinig onderzoek dat het aanleren van deze competentie centraal stelt. In ons Duits-Nederlandse schooluitwisselingsproject “Nachbarsprache & buurcultuur” bieden we een workshop aan, waarin leerlingen receptieve meertaligheidsstrategieën voor Duits en Nederlands aangereikt krijgen. Vervolgens hebben we op een Duitse middelbare school getest in hoeverre leerlingen er daarna in slaagden om een tekst te ontsleutelen a) in de buurtaal (namelijk het Nederlands) en b) in een niet-verwante taal, namelijk het Maltees. Zo kwamen we te weten of de leerlingen de decodeerstrategieën die ze hadden geleerd ook zelfstandig op dezelfde taal konden toepassen (in casu Nederlands–Duits), maar ook of zij deze strategieën wisten toe te passen op een taal die hen niet bekend of eigen is (in casu Maltees–Duits). We onderzochten dus in hoeverre de meertaligheidstrategieën universeel toepasbaar zijn.

2 Duits-Nederlands schooluitwisselingen: Receptieve meertaligheid als kans

Aan het Interreg-project “Nachbarsprache & buurcultuur” (vanaf nu Nsbcc-project) doen leerlingen, docenten en schoolleiders van middelbare scholen in de Euregio Rijn-Waal mee. Het doel is dat leerlingen uit Nederland en Duitsland tijdens regelmatige uitwisselingen met elkaar in contact komen. Tijdens de uitwisselingen kwam het regelmatig voor dat leerlingen moeite hadden om met elkaar te communiceren. Hartman (2019) stelde vast dat leerlingen ervan uitgaan dat communicatie alleen in de doeltaal mogelijk is. Dit is zelfs het geval als leerlingen hun wederzijdse buurtaal leren en bovendien over andere gemeenschappelijke talen beschikken, zoals een andere vreemde taal (vooral Engels), een gemeenschappelijke thuistaal of een grensoverschrijdend dialect. Verder tonen transcripties van groepsoopdrachten uit het Nsbcc-project aan dat zelfs leerlingen die de buurtaal al op een gevorderd niveau beheersen (na tenminste twee jaar onderwijs) verbaasd kunnen zijn over hoe sterk Nederlands en Duits op elkaar lijken:

- S1D₂₀₁₈₁₁₀₈: [...] Maar wat betekent, bedoelt Schrifttyp?
 S1NL₂₀₁₈₁₁₀₈: Oh in het Nederlands is dat gewoon hetzelfde.
 [...]
 S2D₂₀₁₈₁₁₀₈₂: [...] Was heißt Symbole?
 [Wat betekent “Symbole”?]
 S1D₂₀₁₈₁₁₀₈: Symbole ist ... glaube ich symbole. Oder? Symbole?
 [“Symbole” is ... denk ik ... “symbole”. Of niet? Symbole?]
 S1NL₂₀₁₈₁₁₀₈: Is gewoon symbol.
 [Transcript 2013.07.23_23_23_01]²

Hieruit blijkt dat leerlingen over het algemeen moeite hebben om hun meertalige repertoire, zoals kennis van hun eigen moedertaal of andere verwante talen, in een meertalige communicatieve situatie in te zetten en dat ze zich ook nauwelijks van deze mogelijkheid bewust zijn.

Eén van de strategieën die leerlingen zouden kunnen gebruiken is receptieve meertaligheid (RM). RM is “a mode of interaction in which speakers with different linguistic backgrounds use their respective preferred language while understanding the language of their interlocutor” (Blees & Ten Thije, 2017, p. 333). Hierbij maken de gesprekspartners gebruik van hun plurilinguale repertoire door terug te grijpen op hun kennis en vaardigheden van al bekende talen om de taal van de ander te begrijpen. Uit onderzoek blijkt dat meerdere factoren de effectiviteit van RM beïnvloeden. Eén van de belangrijkste factoren is typologische verwantschap (Blees & Ten Thije, 2017; Ten Thije, 2018). Talen die typologisch aan elkaar verwant zijn en tot dezelfde taalfamilie behoren, zoals het Nederlands en het Duits, beschikken vaak over cognaten (woorden die in vorm en betekenis op elkaar lijken). Verder hebben verwante talen vaak overeenkomsten in morfologische en syntactische structuren, zoals bijvoorbeeld de positie van het werkwoord in het Duits en het Nederlands. Dergelijke overeenkomsten maken het mogelijk om de verwante taal met behulp van de moedertaal en/of andere verwante talen te ontsleutelen. Dit is minder het geval als twee talen niet uit dezelfde taalfamilie afkomstig zijn, zoals bijvoorbeeld het Duits en het Maltees. Deze Semitische taal is het verst verwijderd van de Germaanse talen in de stamboom van Europese taalfamilies (i.e. *average genetic distance*) (Harding & Sokal, 1988). Hoewel ook binnen een taalfamilie niet alle taalcombinaties even goed begrijpelijk kunnen zijn (Gooskens et al., 2017; Marx, 2007; Ten Thije, 2018), is RM tussen talen uit één taalfamilie toch effectiever dan RM tussen talen die niet uit dezelfde taalfamilie afkomstig zijn (Rehbein et al., 2012). Voor de nauw verwante buur-talen Nederlands en Duits blijkt RM wel degelijk een efficiënte communicatiemodus te zijn, mits alle communicatiepartners (receptieve) basiskennis in de respectievelijke buurtaal hebben (zie Beerkens, 2010; Ribbert & Ten Thije, 2007; Van Mulken & Hendriks, 2015).

Volgens Blees en Ten Thije (2017, p. 335) is RM bij nauw verwante talen vanwege hun typologische overeenkomsten vaak direct mogelijk (*inherent receptive multilingualism*). Dit zou een reden kunnen zijn waarom RM tussen nauw verwante talen soms ook onbewust wordt ingezet, zoals bijvoorbeeld in Scandinavië (Ten Thije, 2018). Als talen echter niet verwant zijn, dan zouden receptieve meertaligheidsstrategieën expliciet bewust gemaakt moeten worden (Blees & Ten Thije, 2017, p. 335). Het is waarschijnlijk dat taalbewustzijn en ervaring met meertalige situaties een belangrijke rol zullen spelen bij het gebruik van RM (ibid.). Mensen met meer ervaring met meertalige situaties, bijvoorbeeld door een meertalige achtergrond of afkomst uit een meertalige regio, zouden hier mogelijk een voordeel hebben op mensen die in een eentalige omgeving zijn opgegroeid, omdat zij over een groter plurilinguaal repertoire beschikken maar ook omdat zij zich mogelijk in meertalige situaties meer op hun gemak voelen.

Hoewel de aandacht voor meertalige communicatiestrategieën de afgelopen jaren is toegenomen, speelt RM in het onderwijs, en in het bijzonder in het vreemdetalenonderwijs (mvt-onderwijs) nog amper een rol (Blees & Ten Thije, 2017; Ten Thije, 2018; Ten Thije et al., 2020). Het merendeel van het empirisch onderzoek naar de effectiviteit van Duits-Nederlandse RM betreft dan ook de communicatie tussen volwassenen en in de beroepspraktijk (zie o.a. Beerkens, 2010; Gooskens et al., 2017; Ház, 2005; Van Mulken & Hendriks, 2015). Als reden hiervoor wordt de sterk normatieve en monolingüïstisch georiënteerde insteek van het mvt-onderwijs genoemd (Blees & Ten Thije, 2017). Dit is ook het geval bij het mvt-curriculum van de Duitse deelstaat NRW, waar de waardering van meertaligheid van leerlingen weliswaar wordt benadrukt, maar waar toch het streven naar het *“Prinzip der Einsprachigkeit”* (principe van eentaligheid) met de doeltaal als voertaal wordt aanbevolen, zoals in het curriculum voor het vak Engels (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW, 2004, p. 12).

Een uitzondering vormen de initiatieven van het EuroCom-project (Hufeisen & Marx, 2014; McCann et al., 2002). In het kader van dit project werd tijdens de afgelopen twintig jaar didactisch materiaal voor de bevordering van RM binnen de drie grote Europese taalfamilies (de Germaanse, de Romaanse en de Slavische familie) ontwikkeld en geëvalueerd. Het initiatief richt zich vooral op volwassen taalgebruikers. Op basis van opdrachten, die het bewustzijn voor de overeenkomsten en verschillen tussen nauw verwante talen verhogen, worden decodeerstrategieën (zogenoemde ‘zeven’) geïntroduceerd, die vooral het receptieve begrip van schriftelijke teksten in een verwante taal bevorderen (i.e. *inter-comprehension*).

Door de focus van het EuroCom-project op het receptieve begrip binnen een taalfamilie zijn de voorgestelde decodeerstrategieën vooral gericht op de overeenkomsten die specifiek zijn voor een bepaalde taal of taalfamilie. Naast cognaten worden verbanden tussen de fonologische, morfologische en syntactische structuren in een taalfamilie expliciet gemaakt. Als iemand met een Duitstalige achtergrond bijvoorbeeld het Nederlandse woord *tijd* wil ontsleutelen, helpt het als hij/zij weet dat de affricaat [ts] aan het begin van een lettergreep, zoals in het Duitse woord *Zeit* [tsait], in veel andere Germaanse talen de plosief [t] is, zoals in het Engels *time* of in het Zweeds, Deens en Noorweegs *tid* (Hufeisen & Marx, 2014, pp. 49–53). Op deze manier kunnen cognaten zoals *Zeit* – *tijd*, die door fonologische en grafische verschillen niet meteen herkenbaar zijn, ook worden gedecodeerd. Hoewel deze taalfamiliespecifieke strategieën niet direct kunnen worden toegepast op een niet-Germaanse taal, zou het zo aangeleerde besef van cognaten en terugkerende structurele patronen toch ook universeel toepasbaar kunnen zijn bij het decoderen van minder of zelfs niet-typologisch verwante talen.

Naast deze meer taal(familie)specifieke decodeerstrategieën worden in het EuroCom-project ook direct toepasbare universele decodeerstrategieën gepresenteerd. Hierbij hoort op het niveau van woordenschat het herkennen en gebruiken van internationale woorden (i.e. *internationalisms*). Dat zijn leenwoorden, die in verschillende, ook niet-verwante talen, hetzelfde betekenen en door formele overeenkomsten goed herkenbaar

zijn, zoals bijvoorbeeld het woord *telefoon* (Duits: *Telefon*, Italiaans: *telefono*, Maltees: *telefon*) of het woord *yoghurt* (Duits: *Joghurt*, Italiaans: *yogurt*, Maltees: *jowgart*). Verder bespreekt het EuroCom-project tekstuele en contextuele decodeerstrategieën, zoals het benutten van wereldkennis en tekstuele voorkennis. Ook dit zijn universele strategieën. Hufeisen en Marx (2014, pp. 10–11) noemen hier kennis van tekstgenres en het betrekken van de para- en extralinguïstische context, zoals grafieken, afbeeldingen en/of de tekstuele opmaak (ibid.).

We concluderen dat receptieve meertaligheid en in het bijzonder universele en taal(familie)specifieke decodeerstrategieën een mogelijke eerste toegang tot de buurtaal zouden kunnen zijn voor leerlingen die nog over weinig tot geen kennis van de respectievelijke buurtaal beschikken. Omdat RM-strategieën nauwelijks in het mvt-onderwijs geïntegreerd zijn, gaan we ervan uit dat mvt-leerlingen deze eerst bewust moeten leren kennen. Daarom hebben we een workshop van 20 uur ontwikkeld en deze op het gymnasium Rheinkamp/Europaschule Moers (Duitsland) op vijf ochtenden getest. Met behulp van een pretest en een posttest, aan het begin en na afloop van de workshop, probeerden we de ontwikkeling van de leerlingen te monitoren. We zochten een antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

- (1) Kan het receptieve begrip van de nauw verwante buurtaal Nederlands bij Duitse leerlingen worden vergroot door decodeerstrategieën expliciet bewust te maken die op de plurilinguale competentie van de leerlingen geënt zijn?
- (2) Kunnen leerlingen deze nieuw ontwikkelde vaardigheden ook op een niet-verwante doeltaal (in dit geval het Maltees) toepassen?

Naar verwachting zullen leerlingen dankzij de workshop in de posttest meer tekst proberen te decoderen dan in de pretest. Ze zullen er ook beter in worden. Omdat zij deze strategieën in een nauw verwante taal (het Nederlands) hebben ontwikkeld en tijdens de workshop hebben kunnen oefenen, zullen ze meer tekst in het Nederlands decoderen dan in het Maltees en ze zullen in het Nederlands ook succesvoller zijn dan in het Maltees. Ten slotte zal de toename van decodeerpogingen tussen pre- en posttest sterker zijn in het Maltees dan in het Nederlands, omdat RM in nauw verwante talen soms ook onbewust wordt gebruikt, terwijl dit in niet-verwante talen bewust zou moeten worden aangeleerd (zie ook Blees & Ten Thije, 2017, p. 335).

3 Methode

3.1 Deelnemers

Aan onze pilotworkshop deden vijftien leerlingen mee van 13–14 jaar oud. De workshop maakte deel uit van een projectweek en de leerlingen deden vrijwillig mee. Om de data

anoniem te verzamelen en toch de individuele ontwikkeling te kunnen volgen, kozen de deelnemers een Nederlandse voornaam uit een lijst en gebruikten deze als codenaam zowel in de achtergrondvragenlijst als in de experimentele onderdelen. Er namen twee keer zoveel meisjes als jongens deel (Tabel 1).

Tabel 1 Achtergrondkenmerken en talige achtergrond van de deelnemers

Achtergrondkenmerken		Aantal deelnemers
Geslacht	vrouwelijk	10
	mannelijk	5
Leeftijd	13 jaar	13
	14 jaar	2
L1	Turks	6
	Duits	3
	Afghaans, Bosnisch, Iraans, Italiaans, Kroatisch, Koerdisch, Pools, Russisch, Sloveens, Spaans	elk 1
Aantal L1's	1	12
	2	2
	3	1
L2	Engels	15
	Duits	10 ⁴
	Frans	10
	Latijn ³	4
	Arabisch, Italiaans, Turks, Sloveens	elk 1
Aantal L2's	2	5
	3	6
	4	4
	5	1
CLIL-lessen (aardrijkskunde in het Engels)	sinds klas 5* (2 jaar, 9 maanden)	9
	sinds klas 7** (9 maanden)	6

Noot. *Klas 5 in het Duitse schoolsysteem staat gelijk aan groep 7 van de Nederlandse basisschool. **Klas 7 in het Duitse schoolsysteem staat gelijk aan de eerste klas van het voortgezet onderwijs in het Nederlandse schoolsysteem.

Geen van de leerlingen gaf van tevoren aan kennis van het Nederlands te hebben en op school hadden ze nooit Nederlandse les gehad.⁵ De deelnemers van onze workshop hadden talig diverse achtergronden en veel ervaring met tweedetaalverwerving. Twaalf deelnemers zeiden maar één moedertaal te hebben (L1), drie deelnemers hadden meer dan één L1. Het valt op dat slechts drie van de vijftien deelnemers Duits als één van hun L1s noemen. Alle deelnemers hadden later in hun leven tenminste twee andere talen (L2s) geleerd, waaronder altijd Engels. Omdat Duits niet de moedertaal van de meeste deelnemers is, is het niet verwonderlijk dat tien leerlingen zeiden Duits als L2 te hebben geleerd. Bovendien volgden alle deelnemers het vak aardrijkskunde in het Engels, wat een verplicht vak voor ze is, de helft meer dan twee jaar, de andere helft bijna een heel schooljaar.

3.2 Interventie-workshop: “Receptief Nederlands leren”

De belangrijkste doelen van de workshop waren de deelnemers kennis te laten maken met de buurtaal Nederlands en hun receptieve meertaligheidsstrategieën in deze taal te ontwikkelen.⁶ Tijdens de vijf dagen durende workshop kregen de leerlingen door middel van onderdompeling een korte kennismaking met het Nederlands. Op de eerste workshopdag werden de decoderingsstrategieën voor het Nederlands gepresenteerd en geoefend. Deze werden vervolgens op de tweede dag van de workshop in het kader van ‘linguistic landscaping’ toegepast op voorbeelden van taalgebruik in reclame en in de openbare ruimte. Dit stond ook centraal tijdens de excursie naar Venlo op dag 3. Dag 4 stond in het teken van het reflecteren op de toegepaste decoderingsstrategieën op basis van foto’s van voorbeelden die de deelnemers tijdens de excursie hadden gemaakt. Op dag 4 werden ook posters voor de presentaties op de laatste dag (dag 5) voorbereid.

3.3 Pretest-posttest

Om de ontwikkeling en transfer van de meertalige decodeervaardigheden in kaart te brengen kozen we voor een pretest-posttest design. De pretest vond aan het begin van dag 1 plaats en de posttest aan het eind van dag 4, omdat op dag 5 alleen nog maar presentaties mochten plaatsvinden. Zij bestonden elk uit twee taken, die op een apart vel aan de deelnemers werden uitgedeeld. In de eerste taak moest een Nederlandse tekst worden ontsleuteld en in de tweede een Maltese tekst. De taak was hetzelfde: “Lees de volgende tekst en probeer deze te ontsleutelen. Probeer zo goed als mogelijk een Duitse tekst te maken in de kolom rechts.” Alle tekstvoorbeelden waren gebaseerd op authentieke teksten. De twee Nederlandse teksten waren korte informatieve teksten over de stad Venlo (pretest) en de regio Limburg (posttest). De teksten waren ongeveer vergelijkbaar; tekst “Venlo” in de pretest bestond uit 17 proposities⁷ en 154 woorden, terwijl tekst “Limburg” in de posttest uit 20 proposities en 170 woorden bestond. De twee Maltese teksten waren opschriften van monumenten van beroemde Maltese staatslieden,

die aan de deelnemers werden gepresenteerd samen met een foto van het opschrift van het monument. De pretest bevatte het opschrift van het monument voor de voormalige premier van Malta, Pawlu Boffa. Deze tekst bevatte 9 proposities en 55 woorden. Voor de posttest werd het opschrift van het monument voor premier Ġorġ Borg Olivier gebruikt, en deze bevatte 8 proposities en 49 woorden.⁸

Alle vier de teksten zijn vertaald door Nederlandse moedertaalsprekers of, in het geval van de Maltese teksten, door experts met een moedertaalniveau in de bron- en doeltaal.⁹ Deze modelvertalingen dienden als richtlijnen voor de analyse. Dit gebeurde in drie stappen. Eerst werden alle pogingen van de deelnemers digitaal getranscribeerd. De transcripties werden vervolgens geanalyseerd op woord- en op propositieniveau. Op woordniveau werden eerst alle pogingen tot decodings geïdentificeerd en geteld. Elke poging werd vervolgens gecodeerd op basis van de modelontsleuteling als één van de vier volgende mogelijkheden:

- (1) **Correcte woorddecoding:** De vertaling stemt overeen met één van de vertalingen uit de modeloplossing, zoals bijvoorbeeld “de gemeente” (Pretest “Venlo”) als Duits *die Gemeinde*.
- (2) **Gedeeltelijk correcte woorddecoding:** Alleen in de transcripties van de Maltese teksten waren er woorden te vinden die gedeeltelijk correct vertaald waren. Vaak was een deel van het woord, bijvoorbeeld een stam wel correct gedecodeerd, maar de betekenis van het geheel niet. Een voorbeeld hiervan is het Maltese woord *Nazzjonalista* (modeldecoding Dt. *nationalistisch*, Nl. ‘nationalistisch’), dat door verschillende deelnemers (bijv. door deelnemer Fleur) werd gedecodeerd als Duits *Nationalität* (Nl. ‘nationaliteit’).
- (3) **Onjuiste maar verklaarbare woorddecoding:** Vertalingen werden gecodeerd als onjuist maar met verklaarbare decoding, als het duidelijk was dat de deelnemers één van de besproken meertalige decodeerstrategieën hadden gebruikt. Een voorbeeld hiervan is de vertaling van het Maltese woord *membru* (modeldecoding Dt. *Mitglied*, Nl. ‘lid’) als Duits *Erinnerung* (Nl. ‘herinnering’) (deelnemer Loes). Deze oplossing is verklaarbaar, omdat de deelnemers het oorspronkelijke woord kennelijk hebben opgevat als een verwant woord van het Engelse werkwoord *remember* (Nl. ‘herinneren’) of het bijbehorende zelfstandig naamwoord *memory* (Nl. ‘herinnering’).
- (4) **Onjuiste en niet verklaarbare woorddecoding:** De vertaling van een woord is onjuist en is ook niet verklaarbaar met één van de besproken meertalige decodeerstrategieën, zoals bijvoorbeeld de vertaling van het Maltese woord *Laburista* (modeldecoding Dt. *Arbeit*, Nl. ‘arbeid’) als Duits *Stadt* (Nl. ‘stad’) door deelnemer Fleur.

Voor de analyse van de ontsleuteling op propositieniveau werden alleen die transcripties geanalyseerd waarin ook hele zinsdelen herkenbaar waren. Dit was alleen bij de ont-

sleutelingen van de Nederlandse teksten het geval. Op basis van de modelontsleuteling gebruiken we vier categorieën voor de analyse van deze proposities – analoog aan de hierboven beschreven categorieën op woordniveau.

- (1) Gedetailleerde propositiedecodering
- (2) Correcte decodering van de basisbetekenis van de propositie
- (3) Gedeeltelijk correcte propositiedecodering
- (4) Mislukte propositiedecodering

In een eerste data-analyse werden alle transcripties, onafhankelijk van elkaar, gecoedeerd op basis van een coderingsgids met de beschreven analysecategorieën; in een volgende stap werden twijfelgevallen met betrekking tot de codering besproken en de coderingsrichtlijnen aangepast.¹⁰

4 Resultaten

In deze sectie geven we eerst de resultaten van deze analyse voor de decoderingen van het Nederlands weer en dan die voor de decoderingen van het Maltees.

4.1 Nederlands decoderen¹¹

Tabel 2 geeft de resultaten van de analyse van de Nederlandse decoderingen weer, gerapporteerd in gemiddelden en standaarddeviaties (SDs). Deze duiden op grote individuele variatie. Daarom is voor de statistische analyse voor niet-parametrische tests gekozen. Wat betreft woorddecodering geven de gemiddelden aan dat het totale aantal decoderingspogingen tussen pre- en posttest is toegenomen, net als het aantal woorden dat correct is gedecodeerd. Het aantal niet verklaarbare, onjuiste woorddecoderingen lijkt daarentegen af te nemen. Wilcoxon signed-ranks toetsen¹² toonden dat deze verschillen echter niet significant waren, waarschijnlijk vanwege de grote mate van variatie bij de relatief kleine aantallen. Het enige significante verschil tussen pre- en posttestvariabelen is het aantal foutieve maar verklaarbare woorddecoderingen, dat bij de posttest is toegenomen ($Z = -2.032, p = .042$). Ook op het gebied van proposities zijn alleen trends te zien tussen de pre- en posttest, wat zeker ook door de grote variatie en de relatief lage aantallen te verklaren is. Een uitzondering is het aantal decodeerpogingen, dat van gemiddeld 4.9 in de pretest tot gemiddeld 6.6 significant toeneemt ($Z = -2.101, p = .036$).

Om de resultaten beter te begrijpen, hebben we naar de individuele deelnemers gekeken en een interessant patroon ontdekt. We zagen dat zes leerlingen hun decodeervaardigheden op woordniveau uitzonderlijk goed hadden ontwikkeld. Een andere groep van opnieuw zes leerlingen produceerde in de posttest veel minder correcte decoderingen dan in de pretest. De resterende drie leerlingen lieten wat betreft correcte

Tabel 2 Resultaten van decoding Nederlands

	Aantal pretest <i>M (SD)</i>	Aantal posttest <i>M (SD)</i>	Wilcoxon signed ranks test
Woordniveau			
decodeerpogingen	31.20 (9.13)	34.47 (22.14)	
correcte decoding	23.87 (8.17)	26.07 (19.75)	
onjuiste maar verklaarbare decoding	2.47 (2.36)	4.53 (2.92)	$Z = -2.032, p = .042^*$
onjuiste, niet verklaarbare decoding	4.80 (4.33)	3.87 (3.18)	
Propositie-niveau			
decodeerpogingen	4.93 (1.87)	6.60 (2.82)	$Z = -2.101, p = .036^*$
gedeeltelijk correcte decoding	2.0 (0.93)	1.60 (1.64)	
decoding van basisbetekenis	1.2 (1.01)	1.53 (1.10)	
decoding inclusief alle details	1.2 (0.77)	1.53 (1.73)	

Noot. *M* = groepsgemiddelde, *SD* = standaarddeviatie, * = verschil significant ($p < .05$)

woorddecodingen nauwelijks verschillen zien tussen de pre- en posttest. We zagen een vergelijkbaar driedelig patroon op het niveau van de propositie. Dit ongelijke ontwikkelingspatroon lijkt verband te houden met het totale aantal decodeerpogingen, omdat de succesvolle groep leerlingen in de posttest ook aanzienlijk meer pogingen tot woorddecodingen heeft gedaan in vergelijking met de pretest, terwijl het aantal pogingen tot woorddecodingen van de slecht presterende groep juist is afgenomen. Er lijkt dus een verband te zijn tussen het aantal decodeerpogingen en het succesvol decoderen. Om dit verder te onderzoeken deden wij een correlatieanalyse met Kendall's tau-b¹³ als correlatiecoëfficiënt tussen het aantal decodeerpogingen op woordniveau en het aandeel van goede decodeerpogingen aan alle decodeerpogingen op woordniveau. Deze liet geen significante correlaties zien. Omdat de grote individuele verschillen tussen het aantal decodeerpogingen een effect van scheeftrekking op de aandelen van correcte pogingen zouden kunnen hebben gehad, hebben we in een tweede stap een correlatie tussen het aantal decodeerpogingen en het absolute aantal goede decodeerpogingen op woordniveau onderzocht. Deze liet wel zien dat het aantal decodeerpogingen op woordniveau zowel in de pretest als in de posttest positief correleerde met het aantal correcte woorddecodingen en met het totaal aantal correcte en deels correcte decoding van proposities. Met andere woorden, hoe meer pogingen tot woorddecodingen een deelnemer produceerde, des te meer correcte woorddecodingen hij/zij produceerde. Hoewel dit resultaat op zich niet verrassend was, viel uit deze analyse op dat de correlatie tussen het aantal decodeerpogingen op woordniveau en het aantal correcte woorddecodingen in de posttest ($r_t = .878, p < .001$) beduidend sterker was dan in de pretest ($r_t =$

.527, $p = .007$). Het blijkt dus dat het verband tussen het aantal gedane pogingen en het aantal goede woorddecoderingen na onze interventie sterker is dan voor de interventie. We vonden hetzelfde patroon op propositieniveau: Hoewel we geen positieve correlaties konden vinden tussen het aantal decodeerpogingen op woordniveau en het aandeel van correcte en deels correcte decodings van hele proposities aan alle decodeerpogingen, konden we wel een positieve samenhang tussen decodeerpogingen op woordniveau en het aantal correcte en deels correcte decodings van hele proposities vaststellen. Deze samenhang veranderde echter nauwelijks tussen pretest ($r_\tau = .561, p = .006$) en posttest ($r_\tau = .624, p = .002$). We gaan ervan uit dat ook dit verschil in uitkomsten te verklaren is door de scheeftrekking van de berekening van de aandelen op basis van sterke variatie tussen de absolute getallen. Verder liet de analyse tussen de pre- en posttest zien dat het aantal decodeerpogingen op woordniveau ook tussen de pre- en posttest correleert ($r_\tau = .390, p = .046$). Met andere woorden, hoe meer decodeerpogingen een deelnemer in de pretest deed, des te meer deed hij/zij er ook in de posttest.

4.2 Maltees decoderen

Tabel 3 geeft de resultaten voor het Maltees weer. Het valt meteen op dat de aantallen op woordniveau aanzienlijk kleiner zijn dan die voor het Nederlands. Omdat de leerlingen in het Maltees bijna geen pogingen hebben gedaan om hele proposities te ontcijferen, rapporteren we hier alleen de resultaten van het decoderen op woordniveau. Ook hier zien we grote individuele verschillen, die onder andere tot stand komen doordat vijf leerlingen in de pretest helemaal geen decodeerpogingen deden en zeiden dat ze er niets van begrepen, bijvoorbeeld: *“Hallo ich verstehe kein Wort.”* (“Hallo ik begrijp er geen woord van”), *“Keine Chance die Sprache zu verstehen.”* (“Met geen mogelijkheid is die taal te begrijpen.”). Een van deze deelnemers doet zelfs in de posttest geen enkele decodeerpoging. Toch duiden de groepsgemiddelden op meer pogingen tot ontcijferen en op meer goede decodings van woorden in de posttest. Deze verschillen zijn ook significant. Het totale aantal decodingspogingen is namelijk significant toegenomen van gemiddeld 3.60 in de pre- naar gemiddeld 5.37 in de posttest ($Z = -2.000, p = .045$) en het aantal correcte woorddecodings tussen de pre- en de postconditie nam van gemiddeld 1.47 naar gemiddeld 3.33 ook significant toe ($Z = -2.291, p = .022$).

Middels correlatieanalyses hebben we ook hier geprobeerd een beter zicht op de individuele variatie te verkrijgen. Ook bij deze dataset konden we geen significante correlatie tussen het aantal decodeerpogingen en het aandeel correcte pogingen vinden. Tegelijkertijd konden we wel weer een, niet geheel onverwachte, samenhang tussen het aantal pogingen en het aantal correcte decodeerpogingen op woordniveau aantonen. Hoewel deze in de pretest niet significant is ($r_\tau = .377, p = .081$), is die in de posttest sterk significant ($r_\tau = .859, p < .001$). Hier blijkt dus dat er na onze interventie een samenhang is tussen het aantal pogingen en het aantal correcte woorddecodings dat een deelnemer produceert. Verder konden we ook in het Maltees een samenhang tussen het

Tabel 3 Decodering Maltees

	Aantal pretest <i>M (SD)</i>	Aantal posttest <i>M (SD)</i>	Wilcoxon signed ranks test
Woordniveau			
decodeerpogingen	3.60 (1.99)	5.37 (4.86)	$Z = -2.000, p = .045^*$
correcte decodings	1.47 (1.13)	3.33 (2.77)	$Z = -2.291, p = .022^*$
deels correcte decodings	0.20 (0.41)	0.33 (0.62)	
onjuiste maar verklaarbare decodings	1.60 (1.12)	1.07 (1.44)	
onjuiste, niet verklaarbare decodings	0.40 (0.80)	1.00 (1.56)	

Noot. *M* = groepsgemiddelde, *SD* = standaarddeviatie, * = verschil significant ($p < .05$).

aantal decodeerpogingen in de pre- en posttest vaststellen ($r_\tau = .439, p = .030$). Hoe meer pogingen een deelnemer in de pretest deed des te meer pogingen deed hij/zij ook in de posttest.

Om te onderzoeken of de decodeervaardigheden van de deelnemers tussen de talen samenhangen onderzochten we de correlatie tussen de resultaten uit de pre- en posttest voor het Nederlands met de resultaten voor het Maltees. Dit leverde geen significante samenhang op. Als we echter de individuele ontwikkelingspatronen in het Maltees met de individuele ontwikkelingspatronen uit de Nederlandse decodeeropdracht vergelijken, is te zien dat die leerlingen die sterke positieve ontwikkelingen voor het Nederlands vertoonden, vaak ook beter presteerden in de posttest voor het Maltees en dat de leerlingen met een kennelijke achteruitgang in het Nederlands deze achteruitgang ook in het Maltees vertoonden. We vonden een positief significant verband tussen de pre-posttestverschillen bij de decodeerpogingen op woordniveau voor het Nederlands en de verschillen voor het Maltees ($r_\tau = .584, p = .004$) en ook een positief significante correlatie tussen de pre-posttestverschillen bij de correcte decodings op woordniveau voor het Nederlands en de verschillen voor het Maltees ($r_\tau = .511, p = .011$). Met andere woorden, hoe sterker de vooruitgang van een deelnemer tussen pre- en posttest bij woorddecodings en correcte woorddecodings in het Nederlands des te sterker zijn/haar vooruitgang bij dezelfde categorieën in het Maltees.

5 Discussie

Met betrekking tot onze eerste onderzoeksvraag, of het receptieve begrip van de buurtaal Nederlands bij Duitse leerlingen middels het expliciet bewustmaken van plurilinguale decodeerstrategieën kan worden bevorderd, namen we aan dat de leerlingen in de posttest meer en beter zouden decoderen. Deze hypothese konden we maar gedeeltelijk bevestigen. Terwijl de leerlingen in onze pilotstudie na afloop van de workshop

wel significant meer onjuiste, maar verklaarbare decoderingen van Nederlandse woorden gaven en meer pogingen tot oplossingen van proposities deden dan aan het begin van de workshop, konden we op groepsniveau geen significante toename bij de andere analysecategorieën constateren.

Voor het Maltees waren de resultaten iets helderder. Hier konden we op groepsniveau een significante toename van het aantal decodeerpogingen en het aantal correcte woorddecoderingen vaststellen. Het blijkt dus dat de leerlingen nieuw ontwikkelde vaardigheden voor het Nederlands op het Maltees kunnen toepassen. Waar de deelnemers voor het Nederlands zowel in de pre- als in de posttest niet alleen woorden maar vaak ook hele proposities probeerden te decoderen, deden ze voor het Maltees alleen maar pogingen op woordniveau en dat ook nog eens in aanzienlijk mindere mate. We kunnen daarom bevestigen dat de leerlingen minder moeite met de nauw verwante taal Nederlands hebben, waarvoor ze bovendien de decodeerstrategieën aangeleerd hadden gekregen, dan met het niet-verwante Maltees. Dit geldt zowel voor de pre- als posttests.

Het feit dat de vooruitgang in het decoderen van het Maltees duidelijker te zien is dan in het Nederlands zou als een bevestiging gezien kunnen worden van onze hypothese dat de toename van decodeerpogingen tussen pre- en posttest sterker is in het Maltees dan in het Nederlands. Dit zou kunnen komen doordat de leerlingen voor het Nederlands al in de pretest receptieve strategieën onbewust konden toepassen, terwijl ze die bij de niet-verwante taal bewust moesten aanleren (Blees & Ten Thije, 2017, p. 335). Deze interpretatie wordt verder ondersteund door het feit dat zes deelnemers in de pretest geen enkele decoderpoging van het Maltees waagden en beweerden dat dit helemaal niet mogelijk was, terwijl in de posttest vijf van hen hiertoe wel in staat waren.

Verder laten onze resultaten grote individuele verschillen zien tussen de deelnemers bij het decoderen in beide talen. Dit betreft zowel de prestaties binnen een conditie (pre- of posttest) als de ontwikkeling van pre- naar posttest. Vooral het feit dat sommige deelnemers een grote vooruitgang en andere deelnemers een achteruitgang laten zien, hadden wij niet verwacht. Om deze individuele verschillen verder te onderzoeken deden we correlatieanalyses. Hoewel we telkens geen positieve samenhang konden vinden tussen het aantal decodeerpogingen en het aandeel correcte decoderingen, konden we wel telkens positieve correlaties tussen het aantal decodeerpogingen en het absolute aantal correcte decoderingen aantonen. Hoewel hieruit niet geconcludeerd kan worden dat deelnemers die meer pogingen doen, ook effectiever bij het decoderen zijn, is het toch een belangrijke uitkomst dat deze samenhang in de posttest aanzienlijk sterker was dan in de pretests. Het laat zien dat onze interventie hierop een effect zou kunnen hebben gehad. Desalniettemin bleven de individuele verschillen tussen deelnemers ook na afloop van de interventie bestaan. Dit werd bevestigd door de positieve correlaties tussen het aantal decodeerpogingen van pre- en posttests in beide talen. Wie in de pretest een klein aantal pogingen deed, deed dat ook in de posttest. Verder konden we op basis van positieve correlaties tussen de pre-posttestverschillen ook laten zien dat de individuele ontwikkeling van individuele deelnemers taaloverstijgend was. Wie een vooruitgang

bij het Nederlands liet zien, ging ook bij het Maltees vooruit. Het ziet ernaar uit dat de decodeervaardigheden ook afhankelijk zijn van het aantal pogingen dat een deelnemer durft te doen en dat sommige deelnemers, onafhankelijk van de doeltaal, meer profiteren van een workshop dan andere.

Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de succesvollere deelnemers meer ervaring hadden met meertalige situaties dan anderen en daarom ook meer pogingen deden. Met name het hebben van meer dan één thuistaal lijkt het gebruik van receptieve meertaligheidsstrategieën te beïnvloeden (Ribbert & Ten Thije, 2007). Daarom hebben we nog concreter naar het taalprofiel van de individuele deelnemers gekeken. We kozen voor een kwalitatieve aanpak en hebben de twee deelnemers met de grootste vooruitgang (Maartje, Loes) met de twee deelnemers met de grootste achteruitgang (Huub, Fien) vergeleken. Daarnaast hebben we ook de deelnemer (Piet), die als enige deelnemer in het Nederlands achteruitgang, maar in het Maltees vooruitgang toonde, in de analyse meegenomen (Tabel 4).

Uit deze kwalitatieve analyse kwam geen eenduidige samenhang tussen meertalige achtergrond en succes naar voren. Van de twee deelnemers met een grote vooruitgang is deelnemer Maartje eentalig Duits opgegroeid. Zij heeft alleen maar ervaring met klassiek mvt-onderwijs (Engels, Frans). Haar vooruitgang in het Nederlands zou ook kunnen worden verklaard doordat zij als enige deelnemer in de vragenlijst aangeeft via familie (“Wurzeln”) ooit contact met het Nederlands te hebben gehad. Deelnemer Loes heeft wel een meertalige achtergrond. Zij noemt namelijk Iraans, Koerdisch en Afghaans als L1s en Latijn, Engels, Duits en Frans als L2s. Ook aan de andere kant van het spectrum is er geen eenduidige samenhang te herkennen. Terwijl deelnemer Huub, die de sterkste achteruitgang toont, uit een eentalig Duits gezin komt en L2-ervaring alleen maar in het mvt-onderwijs in Engels en Frans heeft opgedaan, komt deelnemer Fien, die in het Nederlands sterk achteruit gaat en zowel in de pre- als in de posttest geen enkele poging tot het decoderen van het Maltees doet, uit een Pools gezin en geeft aan Duits, Engels en Frans als L2 te hebben geleerd. Ook Piet, die achteruitgang in het Nederlands, maar vooruitgang in het Maltees laat zien, geeft aan dat hij met Turks als L1 is opgegroeid. Hij is ook de enige deelnemer die niet in Duitsland maar in Turkije is geboren. Verder geeft hij aan dat hij naast Duits, Engels en Frans ook een beetje Arabisch heeft geleerd. Het zou kunnen dat zijn vooruitgang in het Maltees daarmee te maken heeft, aangezien het Maltees nauw verwant is aan het Arabisch. Dat zou betekenen dat hij tijdens de workshop toch heeft geleerd zijn plurilinguale vaardigheden en in het bijzonder zijn kennis van het Arabisch bij het ontsleutelen van het Maltees te gebruiken.

Op basis van deze kwalitatieve analyse kunnen we dus niet bevestigen dat een meertalige achtergrond of ervaring met meertalige situaties het succes en het aanleren van meertalige decodeerstrategieën bevordert heeft. Wellicht hadden we onze vragen over taalachtergrond in de vragenlijst concreter moeten maken. Het kan ook zijn dat er sprake was van een *selection-bias* in onze deelnemersgroep, omdat bijna alle deelnemers een meertalige achtergrond en veel ervaring met L2s vermeldden. Het zou ook kunnen dat

Tabel 4 Taalachtergrond en ontwikkelingspatronen van geselecteerde deelnemers

Codenaam deelnemer	Maartje	Loes	Huub	Fien	Piet
L1s	Duits	Iraans Koerdisch Afghaans	Duits	Pools	Turks
L2s	Engels Frans Latijn Nederlands ("Wurzeln")	Duits Engels Latijn Frans	Engels Frans	Duits Engels Frans Italiaans	Duits Engels Frans Arabisch
verschil correcte decode- ringen woordniveau pre- vs. posttest Nederlands	+34	+47	-19	-16	-14
verschil correcte decoderin- gen propositieniveau pre- vs. posttest Nederlands	+5	+5	+/- 0	-3	-2
verschil aantal pogingen decodering woordniveau pre- vs. posttest Maltees	+15	+4	-4	+/- 0	+4
verschil correcte decode- ringen woordniveau pre- vs. posttest Maltees	+8	+3	-3	+/- 0	+3

onze test- en analysemethodes een rol hierbij speelden, omdat onze indeling in goede, deels goede en foutieve decodingsen geen inzicht kan bieden in de redeneringen achter bepaalde oplossingen. Hoewel deze manier van analyseren geen invloed op de aantallen decodeerpogingen had, zouden de uitkomsten van de andere afhankelijke variabelen hierdoor wel deels beïnvloed kunnen zijn. Verder nemen we aan dat nog andere individuele factoren, zoals persoonlijke eigenschappen, hierbij een rol spelen, bijvoorbeeld de factor extraversie (Dewaele, 2009; Dörnyei, 2014) of ambiguïteitstolerantie (i.e. de mate waarin leerlingen kunnen omgaan met onzekerheid en meerduidigheid, Chu et al., 2015; Dewaele & Ip, 2013).

6 Conclusie

Deze bijdrage heeft laten zien dat het expliciet bewustmaken van receptieve meertaligheidstrategieën met succes kan worden ingezet in het mvt-onderwijs. Onze vergelijking van de resultaten voor het Nederlands-Duits en voor het Maltees-Duits – een sterk verwante en een niet-verwante taal – laten zien dat de door ons gebruikte decodeerstrategieën robuust zijn en universele kwaliteit hebben. Gemiddeld gezien neemt de leercurve toe. Bovendien viel op, hoewel we er niet specifiek naar op zoek waren, dat leerlingen plezier kregen in het leren van een vreemde taal. Dit laatste bleek uit de positieve feedback van de deelnemers en hun begeleidende docenten tijdens en aan het eind van de workshop (vgl. Van Mulken, 2010).

In het algemeen concluderen wij hieruit dat taken die het bewustzijn van verbanden tussen talen verhogen ook bij tieners de ontwikkeling van meertalige competentie en strategieën voor receptieve meertaligheid kunnen ondersteunen. Het verdient dan ook aanbeveling dit in mvt-taalleermethoden en leergangen te verankeren. We zullen daartoe de workshop en de interventie uitbreiden en verfijnen. We zullen opdrachten voor lagere CEFR-niveaus toevoegen, zoals het ontsleutelen van tekens/verkeersborden en korte mededelingen in de openbare ruimte (verbodsborden met tekst, informatieborden bij monumenten, op stations, reclameplaten, menukaarten enz.). Om de samenhang tussen awareness-verhoging en effectiviteit van RM beter te onderbouwen, zullen we de deelnemers hierbij ook vragen om hun decodeerpogingen expliciet te beredeneren, zoals Gibson en Hufeisen (2003).

In de toekomst willen we ook gegevens over voorkeursleerstijlen en persoonskenmerken, zoals ambigüiteitstolerantie, extraversie en taalgevoeligheid, opnemen in de attitudevragenlijst. Daarnaast werken we aan een versie voor Nederlandse leerlingen die Duits leren, om op die manier een vergelijking te kunnen maken en zo de invloed van directionaliteit te kunnen bepalen (Gooskens et al., 2015; 2017; Ház 2005). Zo kan worden nagegaan of deze methode voor het Duits naar het Nederlands net zo goed werkt als voor het Nederlands naar het Duits.

Dankwoord

We danken Laura Holtland, Celine Hornesch en Julia Hufnagl voor de planning en de uitvoering van de interventie-workshop alsook de ondersteuning bij de data-analyse. Verder betonen we dank aan de leiding van Gymnasium Rheinkamp – Europaschule Moers, de ondersteunende docenten Renè Teige en Lisa Ufermann en vooral de deelnemers aan onze workshop en ons onderzoek.

Noten

- 1 Citaat in origineel: “Die Schule wertschätzt kulturelle Hintergründe und die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht, dass sie ihre spezifischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen können” (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015, p. 31).
- 2 In deze groepsopdracht werkten Nederlandse en Duitse leerlingen samen. Er werden geen eisen aan voertaalgebruik gesteld. Leerlingen met een Nederlandse achtergrond hebben in het transcript een deelnemercode met NL, Duitse leerlingen een deelnemercode met D. Nederlandse vertalingen van het Duits staan in cursief tussen tekstaakjes.
- 3 Eén deelnemer (codenaam Maartje) gaf wel aan dat ze door familie (“Niederländische Wurzeln”) in het verleden sporadisch in contact met het Nederlands was.
- 4 Anders dan in Nederland is Latijn op het Duitse Gymnasium een keuzevak.
- 5 Omdat slechts drie deelnemers aangeven Duits als L1 te hebben geleerd, is aan te nemen dat meer deelnemers (namelijk 12 in plaats van 10) de dominante omgevingstaal Duits als L2 hebben geleerd.
- 6 Een compleet overzicht van de taken en materialen die in de workshop zijn gebruikt, is beschikbaar via de website van het project: <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/>; voor verdere informatie over het precieze workshopprogramma en de inhoudelijke manier van werken verwijzen we naar Jentges et al. (in druk).
- 7 In de test zijn alle zinachtige uitspraken als propositie geteld, finiet werkwoord en toevoegingen; dus alle finiete zinconstructies, ongeacht of hoofd- of bijzin. De propositie is te beschouwen als een relatief stabiele analyse-eenheid, vooral bij tekstvergelijkingen in meerdere talen (zie Berman & Slobin, 1994).
- 8 Dat deze twee teksten vergelijkbaar waren in termen van lengte en taalkundige complexiteit, werd bevestigd in een pilotstudie waarin beide teksten werden gedecodeerd door drie native speakers van het Nederlands en twee native speakers van het Duits. Deze pilot liet zien dat de deelnemers in de twee teksten een vergelijkbaar aantal woorden en proposities konden decoderen, binnen een vastgesteld tijdsbestek.
- 9 We bedanken hier graag dr. Thomas Stolz, directeur van het Malta Centre aan de Universität Bremen, voor zijn expertise en ondersteuning.
- 10 Een voorbeeld voor een twijfelgeval was het boven al genoemde Maltese woord Nazzionalista, dat door verschillende deelnemers (bijv. Fleur) werd gedecodeerd als Duits Nationalität (Nl. ‘nationaliteit’). Terwijl één codeur deze poging als correcte vertaling had geaccepteerd, had een andere codeur deze poging als niet correct geanalyseerd. Er werd besloten een nieuwe analysecategorie (i.e. gedeeltelijk correcte woorddecodering) op te stellen en alle dergelijke gevallen als zodanig te coderen.
- 11 Voor een uitgebreide discussie van de resultaten van de pre- en posttests naar de receptieve decodeercompetentie van de leerlingen in het Nederlands zie Jentges et al. (in druk).
- 12 “The Wilcoxon-signed-rank [...] is a nonparametric test for the one-sample location problem. [...] As with many nonparametric tests, the distribution-free test is based on ranks.”

(Rey & Neuhäuser, 2011). De test toetst of er een statistisch significant verschil tussen de gemiddelde rangen van twee gepaarde condities bestaat. De p-waarde geeft aan hoe groot de kans is dat het geobserveerde verschil niet bestaat. Zoals bij de meeste andere statistische tests is de norm bij een Wilcoxon-signed-ranks toets dat de p-waarde beneden de 0.05 zou moeten liggen.

- 13 “Kendall's Tau is a nonparametric measure of the degree of correlation. [...] and measures the strength of the relation between two ordinal level variables. Together with Spearman's rank correlation coefficient, they are two widely accepted measures of rank correlations and more popular rank correlation statistics.” (Puka, 2011). Een positieve Kendall's tau-b correlatiecoëfficiënt, gerapporteerd als r_{τ_b} , ligt tussen 0 en 1 en betekent dat de rang van de beide variabelen toeneemt. De p-waarde geeft aan hoe groot de kans is dat het geobserveerde verband niet bestaat. Zoals bij de meeste andere statistische tests is de norm bij Kendall's tau-b correlatieanalyses dat de p-waarde onder de 0.05 ligt.

Literatuurlijst

- Beerrens, R. (2010). *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch-German border area*. Waxman.
- Berman, R., & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Erlbaum.
- Blees, G., & Ten Thije, J.D. (2017). Receptive multilingualism and awareness. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism*. (3e ed.) (pp. 333–346). Springer.
- Chu, W.H., Lin, D.Y., Chen, T.Y., Tsai, P.S., & Wang, C.H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System*, 49, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.10.015>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- curriculum.nu. (2019). *Leergebied Engels / MVT. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen*. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>
- Dewaele, J.M. (2009). Individual differences in second language acquisition. In W.C. Ritchie, & T.D. Bahtia, (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (2e ed.) (pp. 623–646). Brill.
- Dewaele, J.M., & Ip, T.S. (2013). The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3(1), 47–66. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2013.3.1.3>
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Gibson, M., & Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge:

- Translating from an unknown into a known foreign language. In J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (Eds.), *The multilingual lexicon* (pp. 87–102). Springer.
- Gooskens, C., Van Bezooijen, R., & Van Heuven, V.J. (2015). Mutual intelligibility of Dutch-German cognates by children: The devil is in the detail. *Linguistics*, 53(2), 255–283. <https://doi.org/10.1515/ling-2015-0002>
- Gooskens, C., Van Heuven, V., Golubovic, J., Schüppert, A., Swarte, F., & Voigt, S. (2017). Mutual intelligibility between closely related languages in Europe. *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 1–25. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1350185>
- Harding, R.M., & Sokal, R.R. (1988). Classification of the European language families by genetic distance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 85(23), 9370–9372. <https://doi.org/10.1073/pnas.85.23.9370>
- Hartman, C. (2019). *Kommunikationsprobleme bei deutsch-niederländischen Schulbegegnungen*. [Niet gepubliceerde Masterscriptie]. Radboud Universiteit Nijmegen / Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Ház, E. (2005). Deutsche und Niederländer. Untersuchungen zur Möglichkeit einer unmittelbaren Verständigung. Dr. Kovač.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2014). *EuroComGerm-Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen* (2e ed.). Shaker.
- Jentges, S., Knopp, E., & Sars, P. (in druk). In Venlo gibt es viel Niederländisch, aber auch Englisch und Deutsch – A workshop on receptive multilingualism in the neighbour language. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis, & B. Rüschoff (Eds.), *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*. Council of Europe Publishing.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW). (2018). *Talen voor Nederland*. KNAW. <https://www.knaw.nl/nl/actueel/publicaties/talen-voor-nederland>.
- Marx, N. (2007). Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntenen germanischen Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18(2), 165–182.
- McCann, W.J., Klein, H.G., & Stegmann, T.D. (2002). *EuroComRom – The Seven Sieves. How to read all the Romance languages right away*. Shaker.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Referenzrahmen Schulqualität NRW*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/referenzrahmen/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (2004). *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Ritterbach.
- Nachbarsprache & buurcultuur. (z.j.). *Materialangebot*. Radboud Universiteit Nijmegen. <https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/>.
- Puka, L. (2011). Kendall's Tau. In M. Lovric (Ed.), *International encyclopedia of statistical science* (pp. 713–715). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_324
- Rehbein, J., Ten Thije, J.D., & Verschik, A. (2012). *Lingua receptiva (LaRa)-remarks on the quin-*

- tessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248–264. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Rey D., & Neuhäuser M. (2011). Wilcoxon-Signed-Rank Test. In M. Lovric (Ed.), *International encyclopedia of statistical science* (pp. 1658–1659). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_616
- Ribbert, A., & Ten Thije, J.D. (2007). Receptive multilingualism in Dutch–German intercultural team cooperation. In J.D. Ten Thije, & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 73–101). John Benjamins.
- Ten Thije, J.D. (2018). Receptive multilingualism. In D. Singleton, & L. Aronin (Eds.), *Twelve chapters on multilingualism* (pp. 329–364). Multilingual Matters.
- Ten Thije, J.D., Gulikers, E., & Schoutsen, K. (2020). *Het gebruik van Luistertaal in de praktijk. Een onderzoek naar meertaligheid in der bouw, de gezondheidszorg en het onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Taalunie. <http://www.luistertaal.nl/wp-content/uploads/2012/09/Het-gebruik-van-Luistertaal-in-de-praktijk.pdf>
- Van Mulken, M. (2010). Het plezier van vreemde taal. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 32(3), 268–279.
- Van Mulken, M., & Hendriks, B. (2015). Your language or mine? or English as a lingua franca? Comparing effectiveness in English as a lingua franca and L1–L2 interactions: implications for corporate language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(4), 404–422. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.936873>